

Geißler, Rainer

Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 362-380



Quellenangabe/ Reference:

Geißler, Rainer: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem - von PISA gestört - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 4, S. 362-380 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56905 - DOI: 10.25656/01:5690

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56905>

<https://doi.org/10.25656/01:5690>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

301: L. (05)25E

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation **Journal for Sociology of Education and Socialization**

24. Jahrgang / Heft 4/2004

4. Aufl. 1. Aufl. 2. Aufl. 3. Aufl.

Beiträge

Jürgen Reyer

Integrative Perspektiven zwischen sozialwissenschaftlicher, entwicklungspsychologischer und biowissenschaftlicher Kindheitsforschung? Versuch einer Zwischenbilanz

Integrative Perspectives on Childhood Research: Relating Social Science, Developmental Psychology, and Biosocial Childhood Research – Attempt of an Interim Balance

339

Rainer Geißler

Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört

The Illusion of Equal Opportunities in the German Education System – Dispersed by PISA

362

Ralf Vanderstraeten, Marc Depaepe

Die Schule als sozialer Mikrokosmos? Eine historisch-soziologische Analyse der Charakteristika der Schulerziehung

The School as a Social Microcosm? A Historical-Sociological Analysis of the Characteristics of School Education

381

Hedda Bennewitz

Helenas und Fabiennes Welt. Eine Freundschaftsbeziehung im Unterricht

Helena's and Fabienne's World. Friendship in the Context of School Lessons

393

Claus J. Tully

Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde zur Verbindung von Schule und Job

Labor Market Contacts of Students in General Education. Empirical Findings on the Relation of School and Side Jobs

408

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechung

- H. Deckert-Peaceman and J. Wiesemann über Hengst, H./Kelle, H.: „Kinder – Körper – Identitäten“ 431

Aus der Profession/Inside the Profession

Reprint

- Ludwig von Friedeburg zum Achtzigsten: Reprint des Aufsatzes „Konjunkturphasen öffentlichen Interesses an Bildungspolitik und Bildungssoziologie“ 433

Tagungsberichte

- P. Hilger über „Multiple Marginalities: Gender and education in the global, local and transnational world“ in Helsinki 439
Bericht der Jahrestagung für Bildungssoziologie im April 2004 441

Magazin

- „Harvesting“ – Wissenstransfer 445

Markt

- Children as Researchers 446

Veranstaltungskalender

- U.a. „Childhoods“ – Call for Papers 447

- Vorschau/Forthcoming Issue* 447

Redaktionsmitteilungen

- Über den Eingang und die Begutachtung von Manuskripten 448
Ausschreibung des Themenschwerpunkts Elternbildung 448

Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört

The Illusion of Equal Opportunities in the German Education System – Dispelled by PISA

Der Beitrag ordnet die PISA-Ergebnisse zu den schichttypischen Ungleichheiten der Bildungschancen in den Gesamtzusammenhang der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion ein. Es werden folgende Thesen entwickelt: 1) In Deutschland hatte sich seit den 1970er Jahren die Illusion der gleichen Bildungschancen ausgebreitet. 2) Der Paradigmenwechsel in der deutschen Sozialstrukturanalyse – die neue Theorie der Klassenlosigkeit – sowie die davon beeinflusste Bildungsforschung haben diese Entwicklung mit verursacht. 3) Die PISA-Studie hat die Chancengleichheitsillusion gestört, in dem sie eindrucksvoll und öffentlichkeitswirksam zwei Sachverhalte (erneut) belegt: a) Das deutsche Bildungssystem ist – bei Kontrolle der Schulleistungen – nach wie vor in hohem Maße sozial selektiv; b) Ein Mehr an Chancengleichheit ist mit dem Leistungsprinzip vereinbar. 4) Die niedrige soziale Selektivität in Ostdeutschland ist kein „DDR-Erbe“ – so PISA –, sondern ein Vereinigungsprodukt.

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit, Chancengleichheit, DDR, Leistungsprinzip, PISA, Schulleistungen, soziale Auslese, soziale Ungleichheit

The article shows the relevance of the PISA results concerning class differences in educational opportunities to the general discussion about education policy and education research. The following theses are being developed: 1) Since the 1970s, the illusion of equal educational opportunities has spread throughout Germany. 2) The paradigm shift in the German social structure analysis – the new theory of classlessness – and education research influenced by this shift have contributed to this development. 3) PISA has dispelled the illusion of equal opportunities by (again) proving two facts: a) Social selection is still very apparent in the German education system; b) Diminishing educational inequalities relate closely to the achievement principle. 4) The relatively low social selection in Eastern Germany is not a „socialist heritage“ – as the authors of the PISA results say –, but is due to changes in the course of German reunification.

Keywords: achievement principle, educational inequality, equality of educational opportunities, German Democratic Republic, PISA, school performance, social inequality, social selection

Dieser Beitrag ordnet die PISA-Ergebnisse zu den schichtspezifischen Chancenunterschieden im Bildungssystem in den Gesamtzusammenhang der bildungspolitischen und bildungswissenschaftlichen Diskussion in Deutschland ein und orientiert sich dabei an sechs Thesen bzw. Problemen, die das Gliederungsmuster der folgenden sechs Kapitel bilden.

1. Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem hatte sich stillschweigend ausgebreitet.

Der Ruf nach gleichen Bildungschancen für Kinder aus allen Schichten gehörte einst zu den lautstark erhobenen Kernforderungen in der bildungspolitischen

Debatte der 1960er Jahre. Er dürfte vielen, die nicht zur jungen Generation gehören, auch heute noch in den Ohren klingen. Besonders wirkungsvoll schaltete sich Ralf Dahrendorf mit seinen 1965 publizierten bildungssoziologischen Analysen und Streitschriften „Bildung ist Bürgerrecht“ und „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ in den öffentlichen Diskurs ein. International vergleichende Studien zum Qualifikationsniveau der Erwerbsbevölkerung und der jungen Menschen hatten „die deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht, 1964) ans Licht gebracht und eine emsige Suche nach den sogenannten „Begabungsreserven“ ausgelöst – Bildungsressourcen, die vom deutschen Bildungssystem offensichtlich übersehen worden waren. Denn an biologischen Defiziten konnte ja der Qualifikationsrückstand der Deutschen gegenüber anderen Ländern nicht gelegen haben. In der deutschen Sozialstruktur wurden schnell drei Gruppen ausfindig gemacht, in denen bisher unerkannte Begabungsreserven schlummerten: Neben den Landkindern und Mädchen, deren Bildungsdefizite insbes. Helge Pross (1969) öffentlichkeitswirksam in Szene setzte, waren es vor allem die Kinder aus unteren Schichten, für die das Bildungssystem hohe Hürden aufgebaut hatte. Man ging – mit Recht – davon aus, dass die unzureichende Förderung der drei benachteiligten Gruppen nicht nur ein gesellschaftspolitisches Problem der Chancengleichheit war, sondern auch die Leistungskraft von Wirtschaft und Gesellschaft erheblich bremste; der Mangel an qualifizierten Arbeitskräften, z.B. an Ingenieuren und Lehrern, war offensichtlich.

Seit den 1970er Jahren ist das Problem der schichtspezifischen Benachteiligung aus der öffentlichen Diskussion verschwunden. Beispielhaft sei das Schweigen zur sozialen Auslese an den letzten präsidialen Grundsatzreden zur Bildungspolitik illustriert. Die viel beachtete Ansprache, die Roman Herzog 1997 auf Einladung der drei Berliner Universitäten hielt, beginnt mit dem Satz:

„Bildung muss in unserem Land zum ‚Megathema‘ werden, wenn wir uns in der Wissensgesellschaft des nächsten Jahrhunderts behaupten wollen“ (Herzog, 1997).

(Allerdings reichte die Kraft der präsidialen Stimme nicht aus, um Bildung zum Megathema zu machen – dazu bedurfte es erst des „PISA-Schocks“.) Das Thema der ungleichen Bildungschancen taucht in Herzogs Rede nicht auf. Stattdessen weist er darauf hin, dass

„Bildung ein unverzichtbares Mittel des sozialen Ausgleichs [ist]. [...] Sie hält die Mechanismen des sozialen Auf- und Abstiegs offen und hält damit unsere Gesellschaft in Bewegung.“

Formulierungen dieser Art erwecken den Eindruck, das Problem der Chancengleichheit sei im deutschen Bildungssystem zufriedenstellend gelöst; sie suggerieren die Illusion der verwirklichten Chancengleichheit. Ein Jahr vorher – im Juli 1996 – hatte Herzog vor der Hochschulrektorenkonferenz zum Thema „Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft“ gesprochen (Herzog, 1996) – auch in dieser Rede fällt kein Wort zum Problem der Chancengleichheit bzw. Chancenungleichheit.

Im Juni 2000 hält Herzogs Nachfolger Johannes Rau seine Grundsatzrede zur Bildungsproblematik vor dem neu gegründeten Forum Bildung. Darin weist er auf eine wichtige Herausforderung an die Bildungspolitik hin:

„Sie muss [...] verhindern, dass das Tempo der Veränderungen zu wachsender sozialer Ausgrenzung führt und damit zu einer neuen Form der Klassengesellschaft. [...] Wir müssen verhindern, dass ein Bildungsproletariat entsteht, das den sozialen Anschluss verliert“ (Rau, 1997, S. 5, 21).

Eine Gruppe, die laut Rau von Ausgrenzung bedroht ist, sind „junge Ausländer“, die es „besonders schwer haben“ (Rau, 1997, S. 21). Es ist offensichtlich, dass Johannes Rau eine andere Sprache wählt und auch andere Akzente setzt als sein Vorgänger. Die Ausbildungsmisere der Migrantenkinder ist nicht erst seit dem Jahr 2000 bekannt! Aber auch beim Sozialdemokraten Rau ist von benachteiligten deutschen Kindern aus sozial schwachen Schichten nicht die Rede.

Etwas zugespitzt lässt sich der öffentliche Diskurs über Bildung im letzten Vierteljahrhundert vor PISA wie folgt charakterisieren: *Die Illusion der Chancengleichheit hatte sich nach und nach stillschweigend ausgebreitet.*

Diese Situation erinnert fatal an die beiden *letzten Jahrzehnte der DDR*. Dort war in den Jahren nach dem Ende des 2. Weltkrieges das sogenannte „bürgerliche Bildungsmonopol“ gebrochen worden, es gab eine kurze Phase realer „proportionaler“ Chancengleichheit. Kinder unterschiedlicher Herkunft waren in etwa gemäß dem Anteil ihrer Herkunftsschichten an der Gesamtbevölkerung unter den Studierenden an Universitäten vertreten. Aber seit den 1960er Jahren wurden die Arbeiterkinder wieder zunehmend von den Kindern der neuen sozialistischen Intelligenz aus den Erweiterten Oberschulen, Fachschulen und Hochschulen hinausgedrängt. Es etablierte sich ein *massives Bildungsmonopol der neuen Führungsschichten* (Geißler, 1983, 1990, 1991). Dennoch propagierte die politische Elite bis zum Untergang der DDR die Illusion der gleichen Bildungschancen – eine Illusion, der sie vermutlich selbst aufsaß. Sie tat dies mit großem Erfolg, selbst unter den Sozialwissenschaftlern.

Wie stark die Chancengleichheitsillusion auch unter DDR-Wissenschaftlern verbreitet war, sei an einer symptomatischen Anekdote illustriert: Die These vom Wandel des bürgerlichen Bildungsmonopols in ein Bildungsmonopol der neuen sozialistischen Intelligenz, die im Übrigen durch verschiedene Studien nach der Wende bestätigt wurde (Mayer & Solga, 1994; Solga, 1995, 1997) trug ich in einer aktualisierten Form im Juni 1989 in den USA auf dem „15th New Hampshire Symposium on the German Democratic Republic“ vor. Anwesend waren damals – neben einem CIA-Agenten – auch einige ostdeutsche Sozialwissenschaftler, die zum DDR-Reisekader gehörten, darunter der Potsdamer Staatswissenschaftler Uwe-Jens Heuer, später Bundestagsabgeordneter der PDS, sowie Rolf Badstübner, der „Papst“ der DDR-Neuzeithistoriker. Heuer polemisierte – aus tiefer innerer Überzeugung – vehement gegen diese These; Badstübner reagierte eher nachdenklich, obwohl auch er bis dahin an die Verwirklichung der Chancengleichheit in der DDR geglaubt hatte.

Es gab nur wenige Spezialisten und Eingeweihte, die in der Lage waren, hinter die Fassade der sozialistischen Propaganda zu blicken (vgl. Geißler, 1996). Dazu gehörten der Bildungssoziologe Artur Meier und der Sozialstrukturforscher Manfred Lötsch, die ihre Einsichten allerdings nur publizieren durften, indem sie auf der nächsten Seite mit einem „dialektischen Purzelbaum“ das Gegenteil behaupteten (Lötsch & Meier, 1988, S. 198f.). Dazu gehörte auch Walter Frie-

drich, der Leiter des Leipziger Zentralinstituts für Jugendforschung, der in einem (überraschenderweise genehmigten) Vortrag an der Universität Siegen im Frühjahr 1989 den Mut hatte, entsprechendes unveröffentlichtes Material zu präsentieren, sowie der Leipziger Hochschulforscher Gustav-Wilhelm Bathke, dessen Habilitationsschrift zur schichtspezifischen Selektion beim Hochschulzugang in der DDR (Bathke, 1985) strengster Geheimhaltung unterlag.

2. Die neue Theorie der Klassenlosigkeit ist mitschuldig an der Ausbreitung der Chancengleichheitsillusion.

Soziologie und Bildungsforschung, aber auch die Bildungsstatistik sind an der Ausbreitung der Chancengleichheitsillusion in der Bundesrepublik nicht ganz unschuldig. In den 1960er Jahren boomten die Studien zur schichtspezifischen Ungleichheit der Bildungschancen; aber seit den 1970er Jahren ist die Benachteiligung der sozial Schwachen zu einem Rand- und Nischenthema geworden, dem man sich nur noch recht sporadisch und vereinzelt widmete.

Die Hauptverantwortung auf wissenschaftlicher Seite sehe ich bei der *neuen Theorie der Klassenlosigkeit*, die seit den 1980er Jahren mehr oder weniger explizit dem Mainstream der deutschen Sozialstrukturforschung zu Grunde lag und eine große Ausstrahlung hatte – in die Öffentlichkeit hinein und auch auf andere Wissenschaften, z.B. auf die Erziehungswissenschaft. Diese Theorie soll hier am Beispiel von drei bekannten Autoren, die sie in durchaus unterschiedlichen Versionen vertraten, kurz skizziert werden.

Ihr Ausgangspunkt ist eine harsche Kritik an den Klassen- und Schichtkonzepten. Klassen- und Schichtmodelle verursachen – so Stefan Hradil (1987) – in der modernen Sozialstrukturanalyse zwei Probleme: „Sie leisten zu wenig und sie verstellen den Weg zu leistungsfähigen Konzeptionen“ (S. 94). Für Ulrich Beck (1986, S. 140f.) ist der Schichtbegriff eine „Wabbelmasse“, „ein Klassenbegriff im Abschiedszustand, ein Übergangsbegriff, den die soziale Realität der Klassen bereits unter den Händen schwimmt“. Etwas vorsichtiger und weniger polemisch, aber im Kern der Sache identisch äußert sich Gerhard Schulze (1993, S. 21).

Der gemeinsame Nenner der verschiedenen Varianten der neuen Theorie ist ihre Diagnose, dass Klassen und Schichten in der deutschen Gesellschaft in Auflösung begriffen oder irrelevant geworden sind. Hradil (1987) fordert daher die Ablösung der Klassen- und Schichtmodelle durch Lagen- und Milieumodelle: „Von Klassen und Schichten zu Lagen und Milieus“ lautet der Untertitel seines einflussreichen Buches zur „Sozialstrukturanalyse in einer fortschreitenden Gesellschaft“. Schulze (1993) sieht einen Zwang „zu einer strukturtheoretischen Neubesinnung. [...] Alles läuft auf die Diagnose einer Gesellschaft hinaus, die man nicht mehr als ‚geschichtete‘ Gesellschaft bezeichnen kann“ (S. 17). „Die Definition von gleich und ungleich erweiterte sich über den Bereich der objektiven Lebensverhältnisse hinaus. Immer wichtiger wurde der Bereich der Subjektivität. [...] Stilfragen, Ansichtssachen, Lebensphilosophien wurden subjektiv wichtiger als soziale Gerechtigkeit, Chancengleichheit, Steigerung des Lebensstandards“ (S. 537).

Am pointiertesten formuliert Ulrich Beck seine Version der neuen Anti-Klassentheorie, die er mit dem Etikett „Individualisierung sozialer Ungleichheit“ versieht. In seinem Kapitel „Jenseits von Klasse und Schicht“ schreibt er:

„Wir leben trotz fortbestehender und neu entstehender Ungleichheiten heute in der Bundesrepublik bereits in Verhältnissen *jenseits* der Klassengesellschaft, in denen das Bild der Klassengesellschaft nur noch mangels einer besseren Alternative am Leben erhalten wird. [...] Die Besonderheit der sozialstrukturellen Entwicklung ist der ‚*Fahrstuhl-Effekt*‘: die ‚Klassengesellschaft‘ wird *insgesamt* eine Etage höher gefahren. [...] In der Konsequenz werden subkulturelle Klassenidentitäten und -bindungen ausgedünnt oder aufgelöst. Gleichzeitig wird ein Prozess der *Individualisierung* und *Diversifizierung* von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt.“ (Beck, 1986, S. 121f. – Hervorhebungen im Original).

Die mit der Auflösungsthese verbundene Forderung nach einer Paradigma-Revolution in der Sozialstrukturanalyse hatte zur Folge, dass sich die Erkenntnisinteressen von etwa Mitte der 1980er Jahre bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre hinein grundlegend verschoben: Eine sozialkritische Ungleichheitsforschung, bei der die vertikalen Chancenungleichheiten (z.B. die schichtspezifischen Bildungschancen) im Zentrum gestanden hatten, mutierte zu einer stark kultursoziologisch orientierten Vielfaltsforschung.¹ *Lebenschancenforschung* verengt sich zu *Lebensstilforschung*, die den Zusammenhang der pluralisierten Lebensstile mit den ungleich verteilten Handlungsressourcen weitgehend aus dem Auge verliert – ein Zusammenhang, der bei der kultursoziologischen, aber gleichzeitig auch klassentheoretischen Sozialstrukturanalyse von Pierre Bourdieu (1979) im Zentrum steht. Die Grundannahme von der Irrelevanz oder Auflösung der Klassen- und Schichtstrukturen fand – so wie seinerzeit Helmut Schelskys Anti-Klassentheorie – große Resonanz in der Öffentlichkeit, weil sie der Vorstellungswelt und den Befindlichkeiten der tragenden Gruppen der industriellen Dienstleistungsgesellschaft gut entsprach und als „Beruhigungs-ideologie“ (so Dahrendorf damals über Schelsky) gute Dienste leistete.²

Die große Bugwelle, mit der die neue Theorie der Klassenlosigkeit und ihre zentralen Konzepte wie „Nachklassengesellschaft“, „Erlebnisgesellschaft“, „Milieus“ oder „Lebensstile“ daherkamen und das Schicht- und Klassenparadigma als „Ansatz von gestern“ abqualifizierten,³ hatte verhängnisvolle Folgen für die sozialwissenschaftliche Bildungsforschung. Die vertikalen Ungleichheiten der Bildungschancen sowie deren Ursachen – schichttypische Unterschiede in

1 Weitere Einzelheiten zur Verschiebung der Erkenntnisinteressen bei Geißler, 1996a, S. 321ff.

2 Zu den Folgen der neuen Theorie der Klassenlosigkeit für die Sozialstrukturanalyse sowie zu ihren ideologischen Implikationen vgl. Geißler, 1998, S. 222f.

3 Die sogenannten „neueren Ansätze“ der deutschen Sozialstrukturforschung und ihre zentralen Konzepte wie Milieu, Lebensstil oder Erlebnisgesellschaft erhellen durchaus wichtige Aspekte der modernen Sozialstruktur, die von der Schicht- und Klassenanalyse nicht angemessen beachtet werden. Das Dilemma der Kontroverse in der deutschen Sozialstrukturforschung besteht darin, dass die neuen Paradigmen gegen die alten ausgespielt wurden, dass die Neuerer auf Paradigma-Revolution statt auf Paradigma-Erweiterung aus waren und dass dadurch das Klassen- und Schichtparadigma fälschlicherweise als „obsolet“ und „untauglich“ gebrandmarkt wurde. Dieser Versuch einer Paradigma-Revolution hatte die skizzierten verhängnisvollen Folgen (weitere Einzelheiten bei Geißler, 1996a, 1998).

den Sozialisationsbedingungen, Bildungsorientierungen, Freizeitgewohnheiten, Motivationen, Sprachkompetenzen, der Persönlichkeitsentwicklung im Allgemeinen sowie schulische Faktoren mit schichttypischen Auswirkungen (Lehrerverhalten, Lehrerurteile, schulische Lernmilieus und Organisationsstrukturen, Curricula, Lernmittel) gerieten aus dem Blick. Eventuell war die Bildungsforschung für diese Tendenzen besonders anfällig, weil sie mit der berühmt gewordenen Hyperkritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung (Krappmann, Oevermann & Kreppner, 1974) einen wichtigen Ausgangspunkt für die Entwicklung der neuen Theorie der Klassenlosigkeit geliefert hatte. Befürworter eines modifizierten schichtspezifischen Ansatzes in der Bildungsforschung (z.B. Böttcher, 1985; Geißler, 1987) fanden wenig Gehör.

Wie stark auch die *Erziehungswissenschaft* dem „soziologischen Zeitgeist“ ausgesetzt ist, macht der letzte Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 2002 plastisch deutlich: Es tagten 60 Arbeitsgruppen und Symposien, wo über 350 Vorträge gehalten wurden. Aber keine einzige Arbeitsgruppe und kein einziges Symposium war dem Problem der schichtspezifischen Chancengleichheit gewidmet. Wenn es um Chancengleichheit ging, dann meist – in vier Arbeitsgruppen bzw. Symposien – um die „gender“-Problematik, obwohl sich die gravierenden Bildungsdefizite der Mädchen in den 1960er Jahren inzwischen in leichte Defizite der Jungen im Schulsystem und unter den Studienanfängern verkehrt haben. In zwei Arbeitsgruppen ging es um „Milieus“, und eine hatte immerhin die Bildungsprobleme der Migrantenkinder zum Thema. Zu den schichttypischen Benachteiligungen schwiegen sich die ErziehungswissenschaftlerInnen aus – von zwei bezeichneten Ausnahmen abgesehen, nämlich den beiden Vorträgen von Angehörigen des PISA-Teams (Jürgen Baumert und Gundel Schümer).

Auch die deutsche *Bildungsstatistik* hat ihren Beitrag zur Ausbreitung der Chancengleichheitsillusion geliefert. Obwohl der Mikrozensus grobe Hinweise auf die schichttypische Ungleichheit der Bildungschancen liefert, werden diese nicht publiziert. Im Statistischen Jahrbuch ist zwar nachzulesen, wie viele Stiefmüttern in Sachsen-Anhalt und wie viele Usambaraveilchen im Saarland gezüchtet werden (StBA, 2001, S. 172f.), aber es findet sich keinerlei Hinweis darauf, wie hoch der Anteil der Arbeiterkinder in der gymnasialen Oberstufe ist. Immerhin lieferte der Mikrozensus interessierten Sozialwissenschaftlern bis 1989 Datenmaterial für Sonderauswertungen zur Entwicklung der schichttypischen Bildungschancen (z.B. Köhler, 1992; Schimpl-Neimanns, 2000). Aber auch diese Datenbasis wurde seit 1990 durch eine unscheinbare, aber verhängnisvolle Änderung einer Frage geschmälert: Bis 1989 wurde bei der Erhebung des Schulbesuchs nach dem *Schultyp* gefragt, seit 1990 nur noch nach der *Klassenstufe*, so dass seitdem keine Daten mehr darüber vorliegen, ob in der Sekundarstufe I eine Sonderschule oder ein Gymnasium besucht wird. Daher muss Schimpl-Neimanns (2000) seine Längsschnittanalyse im Jahr 1989 abrechnen (vgl. Abbildung 1).

Der skizzierte soziologische Mainstream hat es nicht verhindert, dass sich einige wenige Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer weiterhin mit den schichttypischen Bildungschancen befasst haben;⁴ aber es waren eben Einzelkämp-

4 Vgl. die Überblicke bei Kraus, 1996; Rodax & Meier, 1997; Müller, 1998; Geißler, 1994, 1999.

fer, verbannt zu einer Nischenexistenz. Symptomatisch für ihre Marginalität scheint mir die folgende Beobachtung zu sein: Vor nunmehr 37 Jahren – im Jahr 1967 – veröffentlichte Hans-Günther Rolff seinen Klassiker zur sozialen Selektivität mit dem Titel „Sozialisation und Auslese durch die Schule“. 30 Jahre danach – 1997 – erschien eine unveränderte Neuauflage der 9. Auflage von 1980. Es ist offensichtlich, dass die Stagnation im Erkenntnisfortschritt keinerlei Anreiz bot – weder für Rolff noch für andere – diese Thematik umfassend neu zu bearbeiten.

Das Schweigen zur schichtspezifischen Benachteiligung, das dem sozialen Gewissen einer Gesellschaft sehr bekömmlich ist, wurde durch die Wucht der PISA-Studie gestört. Für die vorhin erwähnten EinzelkämpferInnen bergen die PISA-Ergebnisse in der Regel keine Überraschungen. Ich werde im Folgenden an zwei wichtigen Punkten verdeutlichen, was man dazu vor PISA wusste bzw. wissen konnte und wo PISA bisheriges Wissen bestätigt bzw. erweitert hat. Danach werde ich dann noch ein überraschendes PISA-Resultat kurz kommentieren.

3. Das Paradox der Bildungsexpansion – mehr Bildungschancen, aber wenig bzw. weniger Bildungsgerechtigkeit

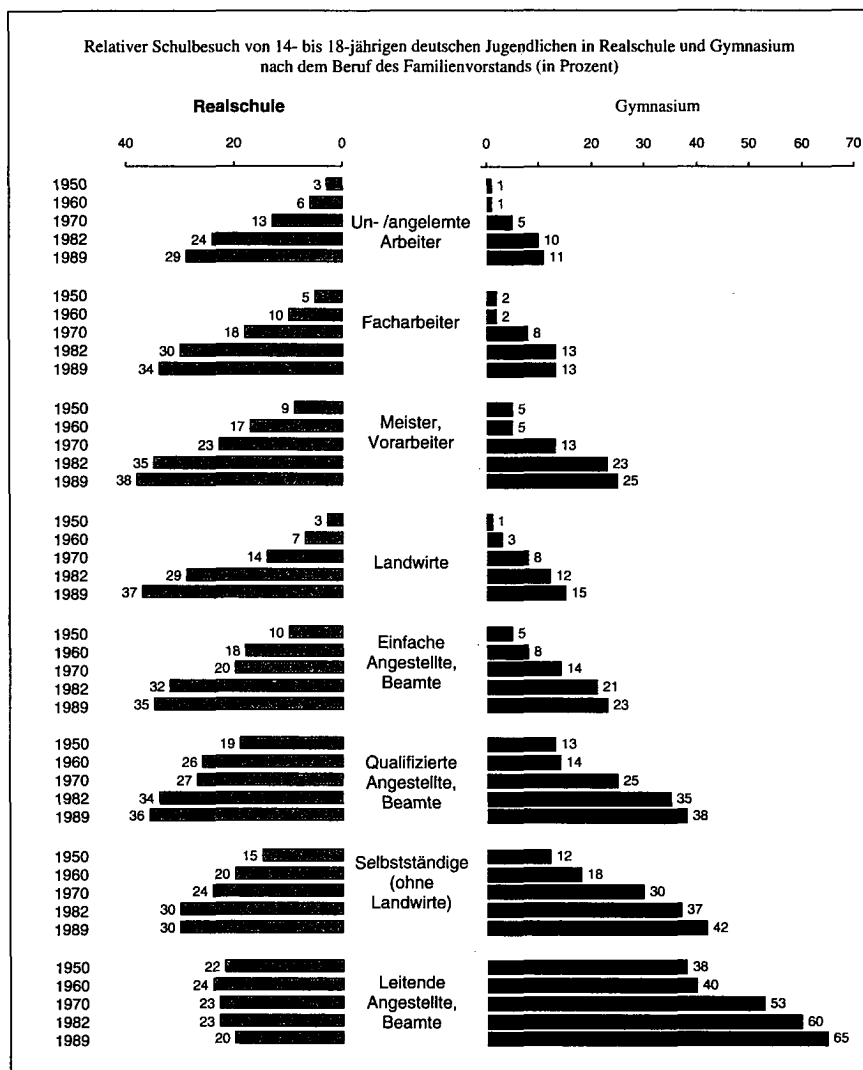
Alle Versuche, den lückenhaften Forschungsstand zur Entwicklung der Bildungschancen zu resümieren,⁵ kommen zu demselben Ergebnis: Von der Bildungsexpansion haben zwar die Kinder aus allen Schichten profitiert, aber zu einer wirklichen Annäherung der Bildungschancen, zu einem klaren Abbau der schichttypischen Unterschiede, ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) gekommen. Anders sieht es auf der Gymnasial- und Hochschulebene aus: Dort zeigen die *schichtspezifischen Benachteiligungen* ein *ausgeprägtes Beharrungsvermögen*. Auch im Jahr 2000 beginnen nur 7 von 100 Arbeiterkindern ein Universitätsstudium, aber mehr als die Hälfte der Beamtenkinder; aus den Familien von Freiberuflern, also Ärzten, Rechtsanwälten etc., waren es Ende der 1980er Jahre sogar 82% (Geißler, 2002, S. 348).

Die besten Einblicke in die Chancenentwicklung im Schulsystem liefert die Studie von Schimpl-Neimanns (vgl. Abb. 1). Der Ausbau der Realschulen und Gymnasien kam zwar allen Schichten zugute, aber nur an den Realschulen konnten die Kinder aus der unteren Hälfte der Gesellschaft zu den anderen aufschließen; beim „Run“ auf die Gymnasien haben sich dagegen die Chancenabstände zwischen privilegierten und benachteiligten Gruppen vergrößert. So lagen die Chancen von Kindern der höheren Beamten und leitenden Angestellten, ein Gymnasium zu besuchen, 1950 um 37 Prozentpunkte höher als diejenigen der Kinder von Un- und Angelernten. Bis 1989 ist dann der Abstand auf 54 Prozentpunkte angestiegen. Leider liefern die Bildungsstatistiken keine neueren Daten zu dieser wichtigen Problematik.

Nimmt man die Chancenabstände in Prozentpunkten zwischen den Schichten als Maß für Chancenungleichheit, dann hat die Bildungsexpansion also ein paradoxes Ergebnis hervorgebracht: *mehr Bildungschancen – aber weniger Bildungsgerechtigkeit*.

5 Vgl. Fußnote 4.

Abbildung 1: Entwicklung der schichtspezifischen Schulbesuchsquoten 1950-1989



Quelle: Schimpl-Neimanns, 2000, S. 654

Häufig wird die Chancengleichheit nicht durch die *Chancenabstände* in Prozentpunkten, sondern durch die *Chancenproportionen* zwischen den Schichten gemessen. Danach betrug die Chancenproportion in dem genannten Beispiel zwischen leitenden Angestellten und Beamten im Vergleich zu Un- und Angelernten 1950 38 zu 1 (also das 38fache), 1989 aber nur 65 zu 11 (also etwa das 6fache). Bei Anwendung dieser Maßzahl wäre die Chancenungleichheit zurückgegangen. In vielen Arbeiten – insbesondere in international vergleichenden Untersuchungen wie z.B. in der PISA-Studie – werden die „odds ratios“ als Messziffern eingesetzt; sie messen ebenfalls Chancenproportionen. Die Fra-

ge, welche der Messziffern die reale Entwicklung angemessener widerspiegelt, eignet sich bestens für einen unendlichen, weil unlösbaren Gelehrtenstreit.

Was hat PISA nun zum Problem der Bildungsgerechtigkeit an neuen Erkenntnissen gebracht?

Tabelle 1: Schulbesuch von 15-Jährigen im Jahr 2000 (in Prozent)

Schicht der Bezugsperson	Sonderschule	Hauptschule	Realschule	IGS	Gymnasium
Obere Dienstklasse	(1,6)	13	29	4	52
Untere Dienstklasse	(0,3)	14	32	9	45
Selbstständige (bis 9 Mitarbeiter)	(0,8)	29	35	8	28
Routinedienstleistungen	(4)	28	32	12	24
Facharbeiter	(3)	34	37	10	16
Un-/angelernte Arbeiter	(7)	41	30	12	11

() kleine Fallzahlen

Obere Dienstklasse: führende Angestellte, höhere Beamte, freie akademische Berufe, Selbstständige ab 10 Mitarbeiter

Untere Dienstklasse: mittlere und gehobene Angestellte und Beamte

Quelle: Baumert & Schümer, 2001, S. 355 – Die Prozentwerte wurden von den Autoren zur Verfügung gestellt. Vielen Dank!

Zunächst wurde mit aktuellen Zahlen belegt, dass es auch im Jahr 2000 bei 15-Jährigen weiterhin gravierende schichttypische Chancenunterschiede im Schulbesuch gibt (vgl. Tab. 1). Die PISA-Daten für die Kinder aus den Arbeiterschichten aus dem Jahr 2000 lassen sich grob mit Schimpl-Neimanns Daten für 1989 vergleichen. Dabei stellt man fest: Die Chancen von Un- und Angelernten, eine Realschule oder ein Gymnasium zu besuchen, stagnieren in den 1990er Jahren. Facharbeiterkinder verzeichnen bei beiden Schulformen geringfügige Chancenzuwächse.⁶

Der eigentliche Paukenschlag von PISA – neu und Aufsehen erregend – ist jedoch der internationale Vergleich. Da die Schulbesuchsquoten wegen der unterschiedlichen Schulsysteme in verschiedenen Gesellschaften nicht interkulturell vergleichbar sind, benutzt PISA die Kompetenzunterschiede zwischen oben und unten. Die Studie fragt danach, wie weit die Basisqualifikationen in den drei Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften bei Kindern aus dem oberen und unteren Viertel der sozioökonomischen Hierarchie auseinander-

⁶ Zum Zusammenhang von besuchter Schulform und Schicht bei 12- bis 21-Jährigen im Jahr 2002 vgl. Linssen u.a., 2002, S. 62ff.

der liegen. Der diesbezügliche Vergleich der 31 Gesellschaften liefert ein bedrückendes Ergebnis: Deutschland gehört zusammen mit Belgien, Ungarn und der Schweiz zu den vier Ländern, wo die Abstände der sozial Schwachen zur Spitze am größten sind. Beim Lesen ist Deutschland Spitzenreiter, in Mathematik und Naturwissenschaften liegt es auf den Rängen vier bzw. fünf (Baumert & Schümer, 2001, S. 385). Deutschland gehört also zu den vier „Weltmeistern“ bei der Benachteiligung der Kinder aus sozial schwachen Schichten.

4. Der leistungsunabhängige schichtspezifische Filter – oder: Chancengleichheit und Leistungsprinzip sind keine Gegensätze.

Wo liegen die Ursachen für die schichttypischen Kompetenz- und Chancenunterschiede? Eine weit verbreitete Erklärung lautet: Es liegt an der Auslese nach Leistung – wer tüchtig und leistungsfähig ist, setzt sich durch. Diese Erklärung ist bequem und beruhigt das soziale Gewissen. Sie ist auch die Basis für die geläufige These, ein Mehr an Chancengleichheit könne nur mit einer Absenkung des Leistungsniveaus erkaufte werden. Die Prinzipien von Chancengleichheit und Leistung stünden in einem unauflöslichen Spannungsverhältnis. Die Bildungsforschung hat jedoch seit den 1960er Jahren belegt, dass diese Annahmen zwar einen richtigen Kern enthalten, aber insgesamt einseitig, unvollständig, schief und teilweise auch falsch sind. Leistungsfähigkeit und Leistung sind beim Erwerb von Kompetenzen und Schulabschlüssen durchaus wichtig,⁷ aber auch leistungsunabhängige soziale Kriterien spielen bei der schulischen Auslese eine bedeutsame Rolle.

Die wenigen, verstreuten Studien zu Einzelaspekten der leistungsunabhängigen sozialen Auslese aus den 1980er und 1990er Jahren ließen sich auch vor PISA zu einem in sich schlüssigen Mosaik zusammensetzen, das die folgenden Aussagen zulässt: Das Bildungssystem ist nicht in der Lage, das Leistungspotenzial der Kinder aus den unteren Schichten wirklich auszuschöpfen. Die Bildungsverläufe werden von einem *leistungsunabhängigen sozialen Filter* beeinflusst, der insbesondere bei den Übergängen in weiterführende Bildungseinrichtungen – am Ende der Grundschulzeit und nach Abschluss des Gymnasiums – in anschaulichen Zahlen dokumentiert ist. Dieser Filter hat zwei Wurzeln: die eine reicht in die Familie hinein und die andere in die Schule; *sowohl die Bildungsentscheidungen in den Familien als auch die Lehrerurteile in der Schule sind bei gleicher Leistung der Kinder von deren Schichtzugehörigkeit abhängig.*

Dazu einige Beispiele:

- *Leistungsunabhängiger schichttypischer Bildungswille in den Familien:* Bei guten Schulnoten beabsichtigen fast alle Eltern aus der Oberschicht, ihr Kind auf ein Gymnasium zu schicken, aber nur 38% der Unterschichteltern. Bei mittelmäßigen Schülern sind die schichttypischen Unterschiede noch stärker ausgeprägt: Noch fast drei Viertel der mittelmäßigen Oberschichtkinder sollen ein

⁷ Dabei sind aus der Perspektive der Ungleichheitsforschung zwei Gesichtspunkte zu beachten: Zum einen hängen schichttypische Leistungsunterschiede und schichttypische außerschulische Sozialisationsbedingungen zusammen, und zum anderen werden sie auch davon beeinflusst, wie man „Leistungen“ misst.

Gymnasium besuchen, aber nur 11% der entsprechenden Unterschichtkinder (Ditton, 1992, S. 130). Diesem Muster entsprechen auch die Reaktionen der Eltern auf die Gymnasialempfehlungen der Grundschule: Fast alle Beamtenkinder folgen diesen Empfehlungen, aber nur 38% der Kinder von un- und angelernten Arbeitern (Fauser & Schreiber, 1987). Der soziale Filter greift dann erneut beim Übergang zum Studium und bewirkt eine weitere Kumulation der Effekte: OberstufenschülerInnen aus Arbeiterfamilien mit guten Schulleistungen wollen seltener studieren (43%) als solche aus Beamtenfamilien, die lediglich mittlere Schulleistungen erbringen (50%) (Böttcher u.a., 1988).

• *Leistungsunabhängige soziale Auslese in der Schule:* Eine aufwändige Studie an 13000 Hamburger GrundschülerInnen belegt eindrucksvoll, wie stark sich Lehrerurteile auch – unabhängig von der Leistung – an der Schichtzugehörigkeit der Kinder orientieren. Um eine Empfehlung der Grundschule für das Gymnasium zu erhalten, müssen Kinder aus bildungsschwachen Familien (Väter ohne Hauptschulabschluss) Leistungen erbringen (Schulleistungstest), die um 50% (!) höher liegen als die der empfohlenen Kinder aus bildungsstarken Schichten (Väter mit Abitur) (Lehmann & Peek, 1997).

Diese Beispiele machen nachdrücklich deutlich, dass *familiale Ursachen für leistungsunabhängige Chancenunterschiede in den Schulen nicht etwa kompensiert, sondern verstärkt werden*, weil sich in das Lehrerurteil hinterrücks auch soziale Kriterien einschleichen, die mit dem Leistungspotenzial der Kinder nichts zu tun haben. Die Auslese nach Leistung greift also bei Kindern aus unteren Schichten erheblich schärfer als bei anderen, während das Leistungsprinzip gegenüber Kindern aus der Mitte und von oben in Familien und Schulen lockerer gehandhabt wird. Daher dürften Leistungsschwache und „Überforderte“ auf Gymnasien oder in Hochschulen insbesondere aus mittleren und höheren Schichten stammen; dort ist der Druck, den Sozialstatus für die Kinder über höhere Bildungsabschlüsse zu erhalten, besonders hoch.

Aus den skizzierten Beispielen lässt sich zudem schlussfolgern, dass ein Mehr an Chancengleichheit das Leistungsniveau nicht beeinträchtigt hat oder beeinträchtigen würde. Man konnte vor PISA wissen, dass *Chancengleichheit und Leistungsprinzip keine Widersprüche* sind und nicht gegeneinander ausgespielt werden dürfen. Dieser Zusammenhang lässt sich auch noch pointierter formulieren: Wenn es gelänge, das Leistungsprinzip schichtunabhängig durchzusetzen, wenn es also gelänge, die leistungsstarken Kinder aus sozial schwachen Schichten häufiger als bisher zum Besuch von Gymnasien und Hochschulen zu bewegen und leistungsschwache Kinder aus den höheren Schichten häufiger als bisher von diesen Einrichtungen fern zu halten, dann hätte ein *Mehr an Chancengleichheit* keine Absenkung, sondern einen *Anstieg des Leistungsniveaus* zur Folge.

PISA hat den leistungsunabhängigen Filter bei der schulischen Auslese erneut überzeugend belegt: Bei gleichen Fähigkeiten (kognitiven Grundfähigkeiten, Lesekompetenz) sind die gymnasialen Chancen von Kindern aus der „oberen Dienstklasse“ (höhere Beamten, leitende Angestellte, freie Berufe, größere Selbstständige) um fast das Vierfache höher als bei Facharbeiterkindern (Bauert & Schümer, 2002, S. 169).

Besonders eindrucksvoll sind wiederum die Ergebnisse von PISA zum Zusammenhang von Chancengleichheit und Leistungsprinzip, die sich aus dem

internationalen Vergleich ableiten lassen. Obwohl in Deutschland besonders große Kompetenzunterschiede zwischen den Jugendlichen von oben und unten gemessen wurden, sind die Leistungen des deutschen oberen Viertels im internationalen Vergleich nur durchschnittlich – sie liegen bei den drei gemessenen Grundqualifikationen jeweils auf Rang 17. Andere Länder sind erheblich leistungstärker, und einigen gelingt es dabei, die Kompetenzdisparitäten nach sozialer Herkunft deutlich kleiner zu halten. So gehört z.B. Finnland leistungsmäßig zur Spitzengruppe, und die Kompetenzunterschiede zwischen oben und unten sind nur halb so groß wie in Deutschland (Baumert & Schümer, 2001).

Tabelle 2: Soziale Auslese und Leistungsniveau in den Bundesländern (15-Jährige im Jahr 2000)

	Stärke der sozialen Auslese*	Rangplatz nach Leistungsniveau			
		alle drei Kompetenzen (Durchschnitt)	Lesen	Math.	Naturwissenschaft
Bayern	10.5	1	1	1	1
Rheinland-Pfalz	9.1	5	4	6	6
Schleswig-Holstein	8.2	6	8	5	5
Niedersachsen	7.8	11	10	11	9
Nordrhein-Westfalen	6.5	10	7	10	11
Hessen	6.5	9	9	8	10
Bremen	6.1	14	14	14	14
Saarland	6.0	7	5	7	8
Mecklenburg-Vorpommern	6.0	8	11	9	7
Baden-Württemberg	5.8	2	2	2	2
Sachsen-Anhalt	4.4	12	13	12	12
Thüringen	4.0	4	6	4	4
Brandenburg	3.2	13	12	13	13
Sachsen	3.1	3	3	3	3
alte Länder	7.3				
neue Länder	3.9				

*Chancenproportionen („odds ratios“) beim Gymnasialbesuch – Kinder aus der oberen Dienstklasse im Vergleich zu Facharbeiterkindern.

Lesebeispiel: In Bayern sind die Chancen, ein Gymnasium zu besuchen, bei Kindern aus der oberen Dienstklasse um das 10,5fache höher als bei Facharbeiterkindern.

Quelle: zusammengestellt nach Deutsches PISA-Konsortium, 2002, S. 65, 104, 134, 166.

Auch der Vergleich der deutschen Bundesländer zeigt, dass der Abbau von sozialen Chancenunterschieden nicht zu Niveauverlusten führen muss. Innerhalb Deutschlands vollzieht sich die soziale Auslese sehr unterschiedlich stark. So sind in Bayern die gymnasialen Chancen der 15-Jährigen aus der „oberen Dienstklasse“ (höhere Angestellte und Beamte, freie Berufe, größere Selbstständige) um das 10,5fache höher als die von Jugendlichen aus Facharbeiterfamilien, in Sachsen aber nur um das Dreifache; in Baden-Württemberg – dem westdeutschen Land mit der geringsten sozialen Selektivität – betragen sie das Sechsfache. In Bayern, dem Spitzenreiter beim Leistungsniveau, fallen hohes Niveau und große Chancenunterschiede zusammen. In Sachsen dagegen ist es gelungen, gute Leistungen (Rang 3) mit niedriger sozialer Selektivität zu verbinden.⁸ Und auch das Beispiel Baden-Württemberg zeigt, dass hohes Niveau (Rang 2) mit relativ niedriger sozialer Auslese erreichbar ist: Dort sind die Chancenunterschiede geringer als in anderen Westländern, aber das Leistungsniveau ist – von Bayern abgesehen – höher.

PISA hat also erneut mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass Chancengleichheit und Leistungsprinzip keine Gegensätze sind, sondern dass es möglich ist, den Abbau von Benachteiligungen mit einem hohen Leistungsniveau zu vereinbaren. Allerdings lässt die Studie offen, welche konkreten politischen und pädagogischen Maßnahmen geeignet sind, um diese beiden Ziele optimal zu erreichen.

5. Im Osten inzwischen mehr Chancengleichheit als im Westen – kein DDR-Erbe, sondern ein Vereinigungsprodukt

Der dritte PISA-Befund, auf den ich kurz eingehen möchte, ist überraschend: Die schichttypische Auslese ist in den neuen Bundesländern deutlich niedriger als in den alten.

Eine Teilerklärung für dieses Ergebnis liegt auf der Hand: An ostdeutschen Schulen fehlen weitgehend die Migrantenkinder, die im westdeutschen Bildungssystem mit besonderen Problemen zu kämpfen haben und dort auch große Teile der Kinder aus den unteren Schichten stellen.⁹ Vermutlich erklärt die Konzentration der Migranten in westdeutschen Schulen aber nicht alle Ost-West-Unterschiede der sozialen Auslese. Baumert und Schümer (2001, S. 171) entwickeln daher die These vom *kulturellen Erbe der DDR*, die die „Bildungsoptionen für alle Schichten offen hielt“. Diese Erklärung überzeugt allerdings nicht. Es gibt vielmehr zahlreiche Indizien dafür, dass der PISA-Befund ein *Vereinigungsprodukt* ist.

Ich hatte bereits eingangs erwähnt, dass sich das DDR-Bildungssystem seit den 1960er Jahren zunehmend geschlossen hat. In den 1980er Jahren hatten Arbeiterkinder in der DDR schlechtere Studienchancen als in der Bundesre-

8 Beim Vergleich von alten und neuen Bundesländern (hier Sachsen) ist allerdings zu beachten, dass der hohe Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland die soziale Selektivität verschärft (vgl. dazu Kap. 5).

9 Leider werden bei PISA die Faktoren Schicht und Ethnie in der Regel nicht getrennt ausgewertet; eine Berechnung der schichttypischen Auslese bei den deutschen Schülern und Schülerinnen gibt es bisher nicht.

publik. Die elitären Spezialklassen im DDR-Schulsystem waren Domänen der Intelligenz Kinder, und in den Erweiterten Oberschulen dürfte es ähnlich ausgesehen haben wie an den Universitäten. *Das kulturelle Erbe aus DDR-Zeiten besteht also nicht in einer schwächeren, sondern in einer schärferen schichttypischen Auslese* (vgl. Geißler, 1990, 1994, S. 128ff.).

Die wenigen Studien aus der ersten Hälfte der 1990er Jahre, aber auch die neusten HIS-Untersuchungen zu den Studienanfängern liefern keine Hinweise darauf, dass sich an dieser Situation Wesentliches geändert hat oder dass sich das Ost-West-Gefälle der sozialen Selektivität gar in sein Gegenteil verkehrt hätte (Einzelheiten bei Geißler, 2002, S. 360f.), so wie es PISA feststellt. Der PISA-Befund lässt sich daher besser als *Vereinigungsprodukt* erklären. Offensichtlich hat die nachholende Bildungsexpansion in Ostdeutschland den schichttypischen Verdrängungswettbewerb entschärft, und davon konnten die Nachwendekinder aus sozial benachteiligten Schichten, die etwa 1997 die Grundschule durchlaufen hatten, besonders profitieren. Denkbar ist auch, dass die sozialistische Chancengleichheitspropaganda verspätet – quasi als „sleeper effect“ mit zeitlicher Verzögerung – Wirkung zeigt, nachdem nach der Vereinigung durch die Spreizung der vorher stark nivellierten Einkommen die materiellen Anreize zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse gestiegen sind. Und materielle Anreize sind gerade in sozial schwachen Schichten ein wichtiges Motiv für Bildungsanstrengungen. Außerdem dürfen die institutionellen Barrieren für die soziale Durchlässigkeit im ostdeutschen Bildungssystem schwächer ausgeprägt sein, weil lediglich Mecklenburg-Vorpommern, der ostdeutsche Spitzenreiter im Grad sozialer Selektivität, das dreigliedrige westdeutsche Schulsystem konsequent übernommen hat; dieses behindert die soziale Durchlässigkeit nachweislich. In Brandenburg dominieren dagegen die Gesamtschulen, und Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen haben ihre Haupt- und Realschulen zu „kleinen Gesamtschulen“ integriert.

6. Die Störung durch PISA – vorübergehend oder nachhaltig?

PISA hat die angenehme und bequeme Illusion der Chancengleichheit empfindlich gestört. In Zukunft wird kein Politiker und keine Wissenschaftlerin mehr behaupten können, er bzw. sie habe von der schichtspezifischen Benachteiligung nichts gewusst. Ob diese Störung nur vorübergehender oder nachhaltiger Natur ist, bleibt abzuwarten. Man muss zunächst nüchtern feststellen, dass der eigentliche „PISA-Schock“ nicht durch die hier skizzierten Befunde ausgelöst wurde. Das „Hauptbeben“ verursachten die im internationalen Vergleich mäßigen Leistungen, ein kleineres „Nebenbeben“ erzeugten die Bildungsprobleme der Migrantenkinder; die schichtspezifischen Chancendefizite wurden dagegen nur am Rande registriert.

Die Reaktionen der *Parteien* auf PISA sind sehr unterschiedlich ausgefallen. In den Parteiprogrammen zur letzten Bundestagswahl im Herbst 2002 fordern lediglich die rot-grünen Parteien SPD, Bündnis 90/DIE GRÜNEN und PDS bessere Bildungschancen für Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien. Die FDP hält immerhin noch am hehren Dahrendorf-Slogans „Bildung ist Bürgerrecht“ und „Für Chancengleichheit“ fest. Förderbedarf diagnostiziert sie allerdings lediglich bei Lernschwachen und Hochbegabten, indirekt noch bei Migrantenkindern. Und bei den beiden Unionsparteien taucht

die Idee der Chancengleichheit gar nicht erst auf. Von „Chancengerechtigkeit“ durch Schulen, die „Leistung fordern und fördern“ ist auch in deren Wahlprogrammen die Rede. Als förderungswürdige Gruppen erwähnen beide lediglich die Hochbegabten, die CSU noch zusätzlich Lernschwache und Behinderte.¹⁰ Allerdings sollte man programmatische Formeln in Wahlprogrammen nicht mit der Bildungsrealität verwechseln. Gerade die PISA-Ergebnisse zur unterschiedlichen sozialen Selektivität in den deutschen Bundesländern warnen vor der Annahme, dass sich Forderungen nach Chancengleichheit in Parteiprogrammen in einem entsprechenden Abbau der realen Ungleichheit in den von diesen Parteien geführten Ländern niederschlagen muss.

In der Sozialstrukturforschung gewannen bereits seit Ende der 1990er Jahre Gegentendenzen gegen die neue Theorie der Klassenlosigkeit an Gewicht. Schicht- und Klassenkonzepte wurden – teils modifiziert, teils in Kombination mit Milieumodellen – wieder häufiger eingesetzt.¹¹ PISA hat dann der *Forschung* zu den vertikal ungleichen Bildungschancen weitere Impulse verliehen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien dazu einige Beobachtungen skizziert. Im Jahr 2003 tagten die beiden Sektionen „Bildung und Erziehung“ und „Soziale Ungleichheit und Sozialstrukturanalyse“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie erstmals gemeinsam – und zwar zu dem Thema „Bildung und soziale Ungleichheit in der Wissensgesellschaft“ (Tagungsband von Berger & Kahlert, 2004). Neben anderen einschlägigen Arbeiten¹² erscheint 2004 ein Schwerpunkttheft der *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* zum Thema „Die Reproduktion sozialer Ungleichheit und die Rolle der Schule“. Im neusten Überblick des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung über „Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland“ ist den „Sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs“ immerhin ein eigenes Unterkapitel im Umfang von 17 Seiten gewidmet (Cortina u.a., 2003, S. 118ff.), in der Ausgabe davor war diese Thematik auf 7 Seiten ohne eigenes Unterkapitel abgehandelt worden (MPI, 1994, S. 282ff.). Die Expertengruppe „Internationale Vergleichsstudie“, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung als Reaktion auf PISA eingesetzt wurde, hat auftragsgemäß den „Umgang mit sozialen Disparitäten“ in den sechs Vergleichsländern (Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden) mit der Situation in Deutschland konfrontiert (BMBF, 2003). Und auch die Statistiker aus Bund und Ländern haben auf ihrem „Forum Bildung II“, das sie im Mai 2004 in Düsseldorf zusammen mit Bildungsforschern abhielten, darüber beraten, ob und gegebenenfalls wie Daten zu den herkunftsbedingten Bildungschancen in die Bildungsstatistiken aufgenommen werden können.

10 Bündnis 90/DIE GRÜNEN: Wahlprogramm 2002-2006; CDU/CSU: Gemeinsames Regierungsprogramm von CDU und CSU 2002-2006; CSU: Grundsatzprogramm der CSU in Bayern; FDP: Bürgerprogramm 2002. Programm der FDP zur Bundestagswahl 2002; PDS: Programm der PDS zur Bundestagswahl 2002; SPD: Erneuerung und Zusammenhalt – Wir in Deutschland. Regierungsprogramm 2002-2006.

11 Z.B. Vester u.a., 2001; viele Belege dazu bei Geißler, 2002, S. 143f.

12 Linssen u.a., 2002; Hopf, 2003; Büchner, 2003; Engler & Kraus, 2004; Zinnecker & Stecher, 2004.

PISA hat die Misere des deutschen Bildungssystems – seine im internationalen Vergleich völlig unzureichende Fähigkeit, die Leistungsreserven der Kinder aus sozial schwachen Schichten angemessen auszuschöpfen – eindrucksvoll deutlich gemacht. Auf die Fragen nach den Ursachen dieser Misere und nach möglichen politischen und pädagogischen Maßnahmen zu ihrer Milderung hat PISA allerdings keine Antworten gegeben. Die deutsche Bildungsforschung steht daher vor der neuen alten Herausforderung, das hochkomplexe Ursacheengeflecht der schichttypischen Benachteiligung auszuleuchten. Da der leistungsunabhängige soziale Filter, den ich in Kapitel 4 kurz skizziert habe, sowohl in der Familie als auch in der Schule verwurzelt ist, sind die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung und die Schulforschung gleichermaßen gefordert. Vorrang sollte dabei die Schulforschung (einschließlich der schulischen Sozialisationsforschung) haben, da die Zusammenhänge von Sozialstruktur und außerschulischer Sozialisation vergleichsweise besser erforscht und zudem politisch nur sehr schwer zu beeinflussen sind. Erfolgsversprechender sind Studien zu der weitgehend unerforschten leistungsunabhängigen schichttypischen Selektion in der Schule – zum Einfluss der unterschiedlichen Schulstrukturen, der unterschiedlichen Schul- und Lernmilieus, des Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern, insbesondere auch ihrer Leistungsbeurteilungen und Empfehlungen. Auch die erwähnte, ausgesprochen aufschlussreiche Studie von Lehmann und Peek (1997) gibt keine Auskunft darüber, warum Grundschullehrerinnen von den Kindern aus sozial schwachen Schichten erheblich höhere Leistungen als von anderen fordern, ehe sie ihnen eine Empfehlung fürs Gymnasium geben.

Wer ernsthaft am Ziel der leistungsbezogenen Chancengleichheit festhalten möchte, muss hoffen, dass diese Problematik in der Forschung, aber auch in Politik und Wirtschaft sowie in Lehrerbildung und Schulpraxis auf der Tagesordnung bleibt. Es gibt durchaus Anhaltspunkte für einen gewissen Optimismus in dieser Hinsicht, weil die heutige Situation deutliche Analogien zur Situation in den 1960er Jahren aufweist. Damals wie heute fördert der internationale Vergleich einen deutschen „Bildungsrückstand“ zutage. Gleichzeitig äußert die Wirtschaft erneut – so wie seinerzeit – Befürchtungen über einen zukünftigen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und kritisiert die unzureichende Fähigkeit des Bildungssystems, das Leistungspotenzial der Bevölkerung wirklich auszuschöpfen (z.B. iwd 25/2004, S. 4f.). Die Folge dieser Situation könnte eine ökonomisch motivierte Suche nach den „Leistungsreserven“ – in den 1960ern hieß es missverständlich „Begabungsreserven“ – sein, bei der die ökonomischen Interessen an einem Mehr an höheren Qualifikationen mit gesellschaftspolitischen Interessen an einem Mehr an Chancengleichheit erneut zusammenfallen und an einem Strang ziehen könnten. Die sozialkritische Bildungssoziologie hat einige Hinweise darauf geliefert, wo diese Reserven liegen: bei den Kindern aus sozial schwachen Schichten und aus Migrantenfamilien sowie – völlig anders als seinerzeit – bei den Jungen.¹³ Damit sich allerdings eine Dynamik in diese Richtung entfaltet, ist eines wichtig: Die Illusion der Chancengleichheit darf sich nicht erneut ausbreiten.

13 Vgl. Timm, 2004; Stürzer, 2003; Diefenbach & Klein, 2002.

Literatur

- Bathke, G.-W. (1985). *Sozialstrukturelle Herkunftsbedingungen und Persönlichkeitsentwicklung von Hochschulstudenten*. Dissertation. B. Leipzig.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In J. Baumert u.a. (Hrsg.), *PISA 2000* (S. 323-407). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In J. Baumert u.a. (Hrsg.), *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich* (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Berger, P.A. & Kahler, H. (Hrsg.) (2004, im Druck). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Stabilität und Wandel von Bildungschancen*. Weinheim, München: Juventa.
- BMBF (2003) (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn.
- Böttcher, W. (1985). *Ungleichheit im Bildungswesen. Ein Plädoyer für eine schichtspezifisch und handlungstheoretisch orientierte Soziologie der Erziehung*. Bochum: Schallwig.
- Böttcher, W. u.a. (1988). Zwischen Studium und Beruf – Soziale Selektion beim Übergang zur Hochschule. In *Jahrbuch der Schulentwicklung 5/1988* (S. 103-156). Weinheim, München: Juventa.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris: Minuit.
- Büchner, P. (2003). Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 5-24.
- Cortina, K.S. u.a. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Dahrendorf, R. (1965). *Arbeiterkinder an deutschen Universitäten*. Tübingen: Mohr & Siebeck.
- Dahrendorf, R. (1965). *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diefenbach, H. & Klein, M. (2002). „Bringing Boys Back In.“ Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 6, 938-958.
- Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- Engler, S. & Kraus, B. (2004; im Druck). *Titelkämpfe. Bildungssoziologische Beiträge*. Weinheim: Juventa.
- Fauser, R. & Schreiber, N. (1987). Schulwünsche und Schulwahlentscheidungen in Arbeiterfamilien. In A. Bolder & K. Rodax (Hrsg.), *Das Prinzip der auf(ge)hobenen Belohnung* (S. 31-58). Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Geißler, R. (1983). Bildungschancen und Statusvererbung in der DDR. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35, 755-770.
- Geißler, R. (1987). Soziale Schichtung und Bildungschancen. In R. Geißler (Hrsg.), *Soziale Schichtung Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 79-110). Stuttgart: Enke.
- Geißler, R. (1990). Die Entwicklung der Sozialstruktur und Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland und in der DDR. In O. Anweiler u.a. (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 83-111). Köln: Verlag Wissenschaft und Politik.
- Geißler, R. (1991). Umbruch und Erstarrung in der Sozialstruktur der DDR. In W. Glatzer (Hrsg.), *Die Modernisierung moderner Gesellschaften* (S. 520-524). Opladen: Leske + Budrich.

- Geißler, R. (1994). Soziale Schichtung und Bildungschancen. In R. Geißler (Hrsg.), *Soziale Schichtung und Lebenschancen in Deutschland* (2., völlig überarb. Aufl.) (S. 111-159). Stuttgart: Enke.
- Geißler, R. (1996). Sozialstrukturforschung in der DDR – Erträge und Dilemmata. Eine kritische Bilanz zur Triebkraft-Debatte und Mobilitätsanalyse. *Berliner Journal für Soziologie*, 6, 517-540.
- Geißler, R. (1996a). Kein Abschied von Klasse und Schicht. Ideologische Gefahren der deutschen Sozialstrukturanalyse. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 48, 319-338.
- Geißler, R. (1998). Das mehrfache Ende der Klassengesellschaft. Diagnosen sozialstrukturellen Wandels. In J. Friedrich, M.R. Lepsius & K.U. Mayer (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (Sonderheft 38 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie) (S. 207-233). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Geißler, R. (1999). Mehr Bildungschancen, aber wenig Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion. In S. Bethé u.a. (Hrsg.), *Emanzipative Bildungspolitik* (S. 83-93). Münster: LIT-Verlag.
- Geißler, R. (2002). *Die Sozialstruktur Deutschlands* (3., grundl. überarb. Aufl.) Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Herzog, R. (1996). *Wissen und Bildung als Grundlage unserer Zukunft* (Bulletin Nr. 61 des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung). Bonn.
- Herzog, R. (1997). Freiheit ist anstrengend: Fördern und Fordern. Bildung für das 21. Jahrhundert. *FAZ* vom 6. November 1997, 9.
- Hopf, W. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungskompetenz. Erklärung und Exploration in den PISA-Studien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 23, 1, 10-23.
- iwd (2004). *Informationsdienst des Instituts der Deutschen Wirtschaft*, Nr. 25/2004.
- Köhler, H. (1992). *Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Krais, B. (1996). Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland. In *Jahrbuch für Bildung und Arbeit* '96 (S. 118-146). Opladen: Leske + Budrich.
- Lehmann, R.H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*. Hamburg: Amt für Schule.
- Linssen, R., Leven, I. & Hurrelmann, K. (2002). Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002* (S. 53-90). Frankfurt a. Main: Fischer.
- Lötsch, A. & Meier, M. (1988). Die Entwicklung von Bildung und Qualifikation. In R. Weidig (Hrsg.), *Sozialstruktur der DDR* (S. 186-201). Berlin: Dietz.
- Mayer, K.U. & Solga, H. (1994). Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstrukturen in der alten DDR und der alten BRD. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, 697-719.
- MPI (1994) (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Müller, W. (1998). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In J. Friedrichs u.a. (Hrsg.), *Die Diagnosefähigkeit der Soziologie* (S. 81-112). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Picht, G. (1964). *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Freiburg: Walter.
- Pross, H. (1969). *Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Rau, J. (2000). *Wissen schafft Zukunft* (Materialien des Forum Bildung, Heft 2). Berlin.
- Rodax, K. & Meier, A. (1997). Unvergängliches Erbe – Bildungsungleichheit in beiden Teilen Deutschlands. In *Jahrbuch für Bildung und Arbeit* '97 (S. 39-61). Opladen: Leske + Budrich.

- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule* (Neuausgabe der 9. Aufl.). Weinheim, München: Juventa.
- Schimpl-Neimanns, B. (2000). Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, 636-669.
- Schulze, G. (1993). *Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Solga, H. (1995). *Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft? Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Solga, H. (1997). Der Verbleib der Angehörigen der oberen Dienstklasse der DDR nach 1989. In S. Hradil & E. Pankoke (Hrsg.), *Aufstieg für alle?* (S. 321-383). Opladen: Leske + Budrich.
- StBA 2001 (Hrsg.). *Statistisches Jahrbuch 2001*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stürzer, M. (2003). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 83-122). Opladen: Leske + Budrich.
- Timm, K. (2004). Angeknackste Helden. *Der Spiegel* vom 17. April 2004, 82-95.
- Vester, M. u.a. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (2004). *Bildung und Ungleichheit. Die empirische Wiederbelebung eines vergessenen Diskurses* (Vortragsmanuskript). Siegen.
- Prof. Dr. Rainer Geißler, Universität Siegen, Fachbereich 1 – Soziologie, 57068 Siegen, E-Mail: geissler@soziologie.uni-siegen.de